

## PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS INTERAÇÕES COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Maria Anastácia Manzano\*  
Renato Eugênio da Silva Diniz\*\*

MANZANO. M. A.; DINIZ. R. E. S. Professoras das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e suas Interações com os Parâmetros Curriculares Nacionais. EDUCERE. Umuarama, v.4, n.2, p.75-88, jul./dez. 2004.

**RESUMO:** Este trabalho é um recorte em um estudo mais amplo sobre a temática ambiental nas séries iniciais de Ensino Fundamental<sup>1</sup> e teve como objetivo estudar, no discurso de professoras desse nível de ensino, a sua interação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em geral e especificamente com relação aos PCN de Ciências Naturais e ao Tema Transversal Meio Ambiente. Foram entrevistadas 21 professoras de escolas estaduais do município de Botucatu-SP. Os resultados indicam que, apesar das professoras conhecerem o documento, este é pouco lido e pouco discutido nas escolas. As respostas afirmativas para a leitura de Ciências Naturais e do Tema Transversal Meio Ambiente foram 5 e 6 professoras respectivamente. Em geral, a consulta ao documento é realizada somente no momento do planejamento e privilegia-se Língua Portuguesa e Matemática neste nível de ensino. Segundo o grupo entrevistado, a maior novidade que o documento trouxe foi o trabalho com a realidade do aluno e o maior problema que apresenta é o de se esquecer da realidade do professor, revelada principalmente pela carência material.

**Palavras-chave:** professores, Parâmetros Curriculares Nacionais, séries iniciais, Ensino Fundamental

## TEACHERS FROM EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL AND THEIR INTERACTIONS WITH THE BRAZILIAN OFFICIAL CURRICULUM (PCN)

**ABSTRACT:** This work is part of a wider survey on Environmental issues in early grades of Elementary School and aimed at studying, in the teachers' speech,

---

\*Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru-SP. manzanoma@uol.com.br

\*\*Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP, Botucatu-SP. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP.

<sup>1</sup>Este trabalho é parte da Dissertação de Mestrado "A temática Ambiental e as concepções de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental", defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência - Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru-SP.

their own interaction with the Brazilian Official Curriculum (PCN) in general and specifically related to the Natural Sciences' and Environment's PCN. Interviews were performed within a group of 21 teachers from public schools in Botucatu city – São Paulo State – Brazil. The results shows that, despite teachers know the PCN's, these documents are not being properly read or discussed at schools. Only 5 and 6 teachers from the group declared that they have been read PCN's related to Natural Science and Environment respectively. In general PCN's are being used only for earlier annual planning. Teachers are given more emphasis on Mathematics and Portuguese PCN's than others. The interviewers recognize, as a benefit brought by the PCN's, the use of the student's reality as a perspective for the learning process and as a problem, how they forget the teacher's reality specially revealed by the material needs.

**Key words:** teachers, Brazilian Official Curriculum, early grades, Elementary School

## Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN, apontam, entre outras diretrizes, a preocupação em se trabalhar o tema meio ambiente de forma transversal no currículo escolar. O módulo que trata desse assunto aborda que *“a questão ambiental vem sendo considerada como cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis”* (BRASIL, 1997, p.15). Justificando, dessa maneira, a inclusão deste tema como tema transversal nos currículos escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais fizeram parte de uma ampla reforma educacional conduzida pelo governo federal como uma “resposta às novas demandas de qualidade de ensino e ao estabelecimento de padrões de desempenho do conjunto da população brasileira que melhor correspondam às exigências de inserção do país na nova ordem mundial” (BARRETO, 1998, p.36) e com “consequências na formação e no aperfeiçoamento do professores, na revisão de livros didáticos, etc” (AZANHA, 2001).

Aguiar (2002) destaca que a definição dos novos parâmetros para os currículos escolares como apresentada pelo MEC<sup>2</sup> representa o resultado de fatores políticos e econômicos que dão a forma à disputa de poder na sociedade brasileira com relação à direção a ser dada para a formação da geração de brasileiros neste novo milênio. Segundo essa autora, a ênfase da proposta está nos fatores intra-escolares, onde a baixa produtividade está relacionada com questões pedagógicas, passível, portanto, de serem superadas com medidas nessa área e tendo o professor como o responsável por reverter o quadro.

---

<sup>2</sup>Ministério da Educação e do Desporto

Em seu texto introdutório, os PCN (BRASIL, 1996) ressaltam a importância de um referencial comum para a formação escolar no Brasil sem que ocorra uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais regionais. Essa referência curricular comum para todo o país visa fortalecer, segundo o documento, a unidade nacional e a responsabilidade do governo federal com a educação e busca garantir o respeito à diversidade cultural do país através da possibilidade de adaptação integrando as diferentes dimensões da prática educacional.

Cury (1998) apresenta a educação escolar como um caminho de destaque na manutenção da coesão do Estado nacional. Nesse sentido, os currículos mínimos, representados pelos PCN, guardam a idéia de conteúdos gerais válidos para toda uma nação.

A elaboração dos PCN foi precedida de um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas em 1995, que analisou propostas curriculares, dos níveis fundamental e médio, dos estados e de alguns municípios. Esse estudo sugeriu três grandes linhas como constituintes básicos na elaboração dos PCN, em particular para o ensino de Ciências, que seriam: educação ambiental, educação em saúde e educação tecnológica (AMARAL, 1998). Domingues et al (1998) apresentam também essas três linhas como uma tentativa de tornar o ensino de Ciências participante de um desenvolvimento sustentável.

O meio ambiente é apresentado nos PCN como um Tema Transversal. O documento apresenta como definição para tema transversal uma problemática social que não chega a constituir uma nova área, mas um tema que aparece permeando “a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória” (BRASIL, 1996, p.48).

Com essa perspectiva, o tema transversal meio ambiente é proposto desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, destacando-se como uma das metas de se trabalhar esse tema o conhecimento e a compreensão de noções relacionadas ao meio ambiente, de um modo integrado e sistêmico. Outra importante meta apresentada é fazer com que o aluno adote posturas “que levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis” tanto na escola como em casa e na comunidade. Também são destacadas a observação e análise críticas de dados e situações sob o ponto de vista ambiental, para que o aluno possa agir “de modo reativo e propositivo” a fim de garantir um meio ambiente saudável e uma boa qualidade de vida, e a condução à percepção dos fenômenos naturais em relações de causa e efeito condicionando a vida nas dimensões de tempo e de espaço (BRASIL, 1997, p.39).

Em resumo, os PCN propõem que o trabalho com o tema meio ambiente venha formar um aluno com pensamento crítico diante das questões sobre o ambiente e sobre problemas naturais e sociais delas decorrentes.

Para atingir o que propõe, os PCN do Tema Transversal Meio Ambiente apresenta os seguintes temas para serem trabalhados: 1) o Meio Ambiente e seus elementos, discutindo desde os elementos naturais constituintes do meio ambiente até questões sobre áreas urbanas e rurais e proteção; 2) a Sustentabilidade e 3) a Diversidade (BRASIL, 1997).

Azanha (2001) discute o estudo que precedeu a elaboração dos PCN e ressalta que a posição do documento foi a de que “não valeria a pena uma atuação corretiva e reorientadora das várias tentativas estaduais e municipais que a anos se esforçam para consolidar orientações pedagógicas e seus respectivos sistemas” sendo que a opção tomada foi a substituição por “uma referência curricular para todo o país”. Esse autor ressalta ainda que o estudo tomou por base documentos oficiais, não sendo analisados no relatório o desempenho efetivo nas práticas escolares das propostas contidas nos documentos. “É apenas uma visão genérica de orientações curriculares e programáticas”. O autor ressalta que a falta de estudos sobre propostas que vão ser substituídas em reformas é uma constante e com isso a trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente, passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implantá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional. (AZANHA, 2001, p.5)

Essa discussão sobre a superação de iniciativas regionais por uma proposta única também é apresentado por Kramer (1997, p.20). Essa autora discute que na modernidade “o futuro tornou-se o equivalente de superação” e que “o conceito de melhor é análogo ao de novo”. A busca ilusória do futuro como superação traz como conseqüências o “esquecimento da história, o congelamento do presente e a anulação das experiências vividas”.

Como exemplo do que foi discutido por Azanha (2001), podemos apresentar a discussão de Aguiar (2002) ressaltando que a proposta de reorganização do ensino fundamental em Ciclos, que representariam uma flexibilização da seriação, e que foi adotada na década de 80 em alguns municípios e estados, não foi analisada devidamente nos seus fatores de dificuldades e êxitos e que essa ausência de uma análise mais profunda, “em termos epistemológicos e organizacionais” poderiam comprometer a implantação dessa proposta que poderia “se constituir em um avanço”. A autora ainda chama a atenção para o fato de que a proposta dos PCN tem um caráter excessivamente normativo quando chega a detalhar as condições para a sua concretização, deixando ao professor poucas decisões a tomar já que em determinadas instâncias já foram definidos “os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino e da aprendizagem”. A autora finaliza o seu trabalho ressaltando a importância de que essa proposta fosse submetida “a uma ampla discussão nacional sob pena de se tornar mais um currículo prescrito”.

Kramer (1997) chama a atenção para a elaboração dos PCN ter sido pouco

clara, pois não fomentou naquela ocasião amplas discussões entre os diversos profissionais de vários níveis envolvidos no processo educativo nem contou com a participação popular. Com isso a autora previa que a implementação dos PCN estaria comprometida. Essa autora levanta ainda a questão da impossibilidade de uma proposta única já que a realidade é múltipla e contraditória.

Amaral (1998, p.226) também apresenta críticas a esse documento, que vão desde a perda de características e necessidades regionais, devido à globalização da educação, passando pelo caráter instrumental e cientificista de questões como a tecnologia e o meio ambiente, em detrimento a aspectos político-ideológicos, sócio-econômico sócio-históricos e psicolinguísticos; até à forma como foi elaborado e a maneira de sua implementação, contrariando a “participação efetiva do professor no processo de reorientação curricular”. Outras críticas levantadas por este autor dizem respeito à desconsideração da “influência das pré-concepções dos professores acerca do ensino e da educação”, colocando sob risco os princípios de autonomia do professor, além da “construção permanente e contínua do seu conhecimento pedagógico”.

Com relação ao papel do professor nesse processo, Kramer (1997, p.23) questiona como os professores que não foram desafiados a construir seus conhecimentos, poderão favorecer a construção de conhecimentos por parte dos alunos. “Como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participam e que são chamados apenas para implementar?”

Uma outra crítica mais relacionada aos conteúdos tem sido realizada também. Mrech (2002) afirma que o eixo central do processo de reformas na educação brasileira encontra-se no “privilegiamento do conceito de cidadão e na exclusão social do sujeito”. Com isso, onde aparentemente seria uma abertura, caracteriza-se, segundo essa autora, uma camuflagem de um “dos maiores fechamentos previstos pela história do sistema educacional brasileiro” pois o que interessa não é mais a “produção do sujeito como um pensador crítico, mas a sua captura através de processos adaptativos aos contextos sociais e grupais”.

Também, com relação ao conteúdo, Tomazello (2001) analisou os termos em que o texto do tema transversal “Meio Ambiente” (5a a 8a séries) apresenta coerência entre o que é preconizado e o que é proposto, classificando os trechos nas seguintes categorias: educação sobre o ambiente, educação no ambiente e educação para o ambiente. Nesse estudo a autora observou que o texto pauta-se mais no “sobre” enquanto que no “para”, privilegia-se mais a mudança de conduta que a instrumentalização para a ação.

Apenas esses exemplos já nos demonstram que é imprescindível, portanto, que este documento seja alvo de análises, a fim de que se conheçam as suas propostas e que se avalie a sua relevância e aplicabilidade no processo

educativo.

Nosso objetivo, portanto, foi verificar quais são as concepções de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental com relação aos PCN em geral, e especificamente os PCN de Ciências Naturais e do Tema Transversal Meio Ambiente. Foi nosso interesse também verificar se havia alguma atividade sistemática para o conhecimento desse documento e qual a opinião das professoras sobre os PCN.

## **Metodologia**

Foram entrevistadas 21 professoras da rede pública estadual de ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Botucatu-SP, sendo cinco professoras de primeira série, cinco professoras de segunda série, seis professoras de terceira série e cinco professoras de quarta série, de um total de seis escolas, sendo uma de cada série por escola. O roteiro continha mais questões referentes às atividades das professoras com o tema meio ambiente mas para efeito desse trabalho apenas as referentes aos PCN foram consideradas. As entrevistas foram realizadas entre abril e maio de 2002 e as questões a serem analisadas aqui foram as seguintes:

*Qual foi a primeira vez que você ouviu falar em PCN?*

*Você chegou a ler? Na escola vocês discutiram?*

*Do que você leu, o que você achou dos PCN?*

E com relação aos PCN de Ciências Naturais e do Tema Transversal Meio Ambiente:

*Você teve oportunidade de ler os PCN de Ciências Naturais e do Tema Transversal Meio ambiente?*

*Do que leu, o que você achou?*

Durante as entrevistas procuramos manter um clima de descontração e, das 21 professoras, apenas quatro não permitiram que estas fossem gravadas. Após a realização das entrevistas estas foram transcritas e a parte referente aos PCN foi separada. O passo seguinte foi separar as entrevistas por perguntas, procurando desse modo fazer uma análise horizontal do conteúdo das entrevistas, buscando trechos significativos das falas das professoras. Com isso vários aspectos relacionados ao que as professoras pensam dos PCN puderam ser levantados.

## **Resultados**

## As professoras participantes

As professoras entrevistadas tinham mais de nove anos de serviço sendo 10 efetivas, 9 ocupantes de função atividade (OFA) e 2 estáveis. Concluíram o curso magistério entre 1971 e 1988, sendo 15 em escola pública e 6 em escola particular. Com relação ao curso superior, das 21 professoras entrevistadas, 16 haviam concluído, 2 estavam cursando no momento da realização da entrevista e 3 não tinham curso superior, sendo que a professora mais antiga graduou-se em 1974 e a metade das professoras entre 1985 e 1994. Das 18 professoras que tinham ou estavam fazendo o curso superior, 17 cursaram escola particular e apenas uma estava fazendo curso em instituição pública de ensino. Dentre os cursos superiores predominou Pedagogia (12 professoras), sendo citados também Geografia (2 professoras), Letras (2 professoras), Educação Física (1 professora) e o curso PEC<sup>3</sup> (1 professora). Com relação à formação continuada, muitas citaram Orientações Técnicas da Diretoria de Ensino porém apenas cinco professoras declararam por escrito os seguintes cursos: informática pedagógica ou computação (3 professoras), capacitação para vice diretor, o curso “Um salto para o futuro” e Especialização em Metodologia de Ensino – UNESP.

## A fala das professoras

Todas as professoras entrevistadas afirmaram que conhecem os PCN e que, de uma maneira ou de outra, o documento foi lido e/ou discutido na escola. Do total de participantes, dezessete professoras disseram ter visto o PCN pela primeira vez na escola. Apenas três viram o documento pela primeira vez fora da escola (na revista Nova Escola, numa entrevista de televisão e numa Orientação Técnica da Diretoria Regional de Ensino). Entretanto, com relação aos PCN de Ciências Naturais e o tema transversal Meio Ambiente esse panorama não se mantém pois nesses casos, as respostas afirmativas para a leitura dos documentos foram 5 e 6 professoras respectivamente.

Várias foram as razões expressas pelas professoras para o fato de não terem lido os documentos de Ciências Naturais e de Meio Ambiente, tais como o tempo, a dificuldade com o material, o nível de ensino, que privilegia Língua Portuguesa e Matemática.

Vamos a alguns exemplos começando pelo questão da falta de tempo.

---

<sup>3</sup>PEC-Formação Universitária promovido pela Secretaria da Educação, em convênio com a Universidade de São Paulo, a Universidade Estadual Paulista e a Pontifícia Universidade Católica, com a finalidade de oferecer formação superior para os professores efetivos das séries iniciais do Ensino Fundamental

<sup>4</sup>O código de identificação das professoras refere-se à série que a professora trabalhava no momento da entrevista (Px) e à escola (Ex). Neste caso trata-se da professora de 3ª série da escola denominada 2.

*Não [chegou a ler]. Vou ser sincera com você, porque eu não fiz essa parte. Porque nós dividimos senão ficava muito demorado para uma pessoa ler todos, então a gente dividiu. Então a parte de ciências, eu vou ser sincera para você, não fui eu que fiz não... (P3E2)<sup>4</sup> Lê todo, lê, lê não. Todos eu dei uma olhada assim, mas nada, não vou mentir pra você, não foi nada profundo não. Acaba sendo que, primeiro você fica com muitas atividades, você leva coisa pra casa pra corrigir, leva isso, leva aquilo, tem a casa também que tá esperando, com a criança, fica meio corridão. (P3E3)*

A questão da dificuldade também foi levantada, conforme podemos ver no depoimento abaixo:

*o problema desse pessoal [que fez os PCN] é que eles tem uma linguagem complexa, que não dá para ler um livro e ficar consultando o dicionário do lado o tempo todo. (P2E3)*

Algumas professoras fizeram referência ao fato de que dão preferência à Língua Portuguesa e Matemática nesse nível de ensino.

*Nós lemos acho que mais o de Língua Portuguesa, que a primeira série a base fundamental é a Língua Portuguesa, então infelizmente você se aprofunda mais. (P1E2)*  
*Eu li mais o que fala sobre alfabetização que é uma preocupação. (...) como a alfabetização toma muito tempo, a gente na primeira série, passa mesmo [os outros assuntos]... (P2E2)*  
*porque quando fala em primário, é o que o professor geralmente ... Português e Matemática. É como eu falei, quando aparece o assunto, quando vem uma campanha, ou se tiver um projeto, a gente daí para e dá um toque especial, se não a gente encaixa, trata no meio da aula ou então como um assunto, trabalha aquilo e pronto. (P3E5)*  
*Ciências Naturais, assim da primeira série, vou falar pra você, eu pulo um pouco de ciências, eu dou mais pro final de ano que eles tão lendo, eu pego um livrinho e dou um monte de coisa. Mas agora eu fico mais preocupada com a alfabetização... (P1E7)*

A dinâmica de leitura dos PCN variou entre as escolas. A maioria colocou que ocorreu uma divisão de serviço, onde cada professora lia um dos livros, fazia resumo e depois passava para as colegas.

*Nós lemos. Eu lembro que eu fiz o da segunda série, eu fiquei acho que com Língua Portuguesa e Matemática, ah, não lembro mais com qual deles eu fiquei. Eu li então para fazer o planejamento em cima do que ele pediu. Agora de terceira não. De terceira eu não... nós só esse ano, só fizemos algumas mudanças do planejamento do ano passado, algumas mudanças. Mas elas, quem fez o de terceira, fez lendo os PCN. (P3E2)*

Em algumas escolas quem preparou este resumo foi a própria coordenadora pedagógica.

*A única escola, que eu vou falar pra você, que eu lembro de trabalhar assim com os PCN, de falar realmente, de explicar para os professores, porque o professor não tem tempo de ler, é engraçado mas não tem, foi o [nome da escola], porque a coordenadora de lá ela lia os PCN*

<sup>5</sup>HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo



*e resumia, então ela dava uma apostila, aí chegava no HTPC<sup>5</sup>, a gente lia aquela apostila, e discutia, entendeu, e ela era muito inteligente, então ia explicando e a gente assimilava com uma certa facilidade e não tinha aquele trabalho de ficar lendo aqueles dez, onze livrinhos. Agora nas outras escolas, eles falam assim: “precisa trabalhar com os PCN, vocês precisam trabalhar com os PCN”, mas ninguém assim... a gente sabe o que é porque vai em curso, nos cursos estão sempre falando em PCN, a gente tem, lógico, noção, mas pra falar a verdade, nas escolas, eles falam que tem que trabalhar, mas de explicar, .... (P1E5)*

Uma professora falou que em sua escola os PCN foram lidos, mas não discutidos.

*Lá? [no município de Conchas] Eu lembro lá. A gente tinha assim nas reuniões, lia-se os PCN, nos HTPCs, lia sim. Bastante. Mas chegar a discutir mesmo não. (P1E7)*

E outra professora colocou que os PCN eram lidos por etapas.

*A gente chegou a discutir, a ler. Teve gente que concorda, tem gente que não concorda.(...) Não, não foram lidos todos. (...) a gente lia por etapas, pra discutir, lia parava pra discutir. Mas não foram lidos todos. (P4E7)*

Um aspecto que apareceu em pelo menos seis entrevistas foi o fato de os PCN terem sido trabalhados somente na época do planejamento, sendo esse realizado no início do ano, sem contato com os alunos e algumas vezes, copiados de um ano para o outro.

*... nós tiramos algumas coisas que nós achamos importantes pra por no planejamento mas não teve nada mais detalhado assim. (P1E2)*  
*Olha, os PCN eu li sim quando a gente vai fazer o planejamento, a gente consulta os PCN. (P4E5)*

Um aspecto que consideramos relevante também foi demonstrado por pelo menos três professoras que colocavam que os PCN foram jogados sem uma orientação mais cuidadosa, ficando a cargo do próprio professor sua leitura e compreensão.

*A gente lia algumas coisas mas era muito mais se a gente tivesse interessado do que o coletivo mesmo.... vamos fazer...(...) É por sua conta. (P3E3)*  
*Porque eu achei assim que foram jogados pra gente. E tudo o que é jogado você não consegue, você entendeu. É um material bom? É. Mas foi jogado. Eu acho que precisa, alguém pra te explicar, alguém pra dá uma noção, porque você pega, você não sabe trabalhar com o material, entendeu. Então assim o primeiro momento é pânico. (P4E7)*

Um sentimento de imposição dos PCN foi demonstrado por algumas professoras, assim como a obrigatoriedade para concursos públicos.

*Os PCN a gente começou a usar aqui na escola porque a gente foi obrigado, quando a gente começou a fazer o planejamento, foi no ano retrasado. (P1E2)*

*Eu tenho os PCN, li, comecei a ler porque nós íamos fazer um concurso,... Eu li Língua Portuguesa, qual outro que eu li? Eu li mais um, mas na correria do dia-a-dia não trabalho muito não. (P1E3)*

Em alguns casos essa obrigatoriedade parece ser fator que gera reações negativas das professoras em relação ao documento.

**Perguntei se discutiu na escola, se leu e respondeu que teve uma coordenadora que fazia cada uma das professoras ler um daqueles “livrinhos chatos” que parecem uma “biblioteca”, fazer um resumo e passar para as outras. Perguntei porque ela acha que são livrinhos chatos e ela respondeu que o problema desse pessoal [que fez os PCN] é que eles tem uma linguagem complexa, que não dá para ler um livro e ficar consultando o dicionário do lado o tempo todo. (...) Perguntei se trouxe alguma novidade para o professor e ela disse que não. Ela falou que então teve um que leu e que os outros leu resumo. (P2E3)**

*porque você pega, você não sabe trabalhar com o material, entendeu. Então assim o primeiro momento é pânico. (P4E7)*

Quando perguntadas sobre qual seria a maior contribuição que os PCN trouxeram para a prática pedagógica, muitas professoras responderam que foi o fato de se trabalhar a realidade do aluno, partindo de suas experiências e vivências. Um outro aspecto também presente no discurso foi o de se trabalhar o “material concreto”, conforme podemos observar nos trechos abaixo selecionados:

*Então, vem de encontro àquilo que eu penso, e da forma que eu trabalho, ... do universo do aluno, o que ele traz, entendeu, então eu fiquei mais na área de alfabetização. (P2E2)*

*eu acho que essa mudança, dos temas que são importantes para o aluno, para não ficar muito fora da sua realidade, eu acho que isso daí foi muito importante. (...) é, pra gente prestar mais atenção naquilo que a gente trabalha dentro da sala de aula, com o que eles estão aprendendo em sala de aula não estar muito fora daquilo que eles vivem. (P3E2)*

*É, no caso, as mudanças é, tratar com o aluno... é que teve muita mudança, você tem que sair do aluno, do dia-a-dia do aluno. Antes, na minha época, na sua, era mais de alfabetização, era totalmente diferente, hoje você tem que trabalhar com assuntos envolvidos no dia-a-dia deles, você começa daí. Essa é a mudança que teve. (...) Porque antes, na nossa época, caça palavras, quando que nós vimos caça palavra no primário? Acho que lá no ginásio. Agora não os alunos de cinco anos, (...) fazem caça palavras, então é coisa tudo de atualidades, você não pode parar no tempo. (P1E3)*

Uma outra questão levantada pelas professoras foi a de que os PCN se esquecem em parte, da realidade vivida em sala de aula.

*O objetivo dele sempre é muito bom. As vezes assim eu tenho a impressão de que eles se enrolam um pouco quando esquecem a realidade que a gente tá vivendo, o tipo de aluno que a gente tá trabalhando, mas é aquela coisa, o ideal deles é sempre muito bonito. (P3E3) eu acho que é um trabalho muito bonito, muito bom só que, entendeu, é o que eu falo, um professor que dá aula de manhã, tarde e noite, precisaria encontrar...que nem eles mandam aqueles batalhões de livros pra gente ver, só que se for ver é (sic) umas porcarias os livros, tem que pegar uma atividade diferente de cada um pra você conseguir o que você quer. (P1E5) Eles tem assim umas atividades interessantes, e você tem que, assim, adaptar principalmente a questão da escola, à realidade, ao nível dos alunos, à minha clientela. E o problema é material também. Nem sempre você dispõe de material para realizar determinadas atividades. Então você tem que ... Mas sempre traz uma novidade. Tudo o que você lê, sempre alguma coisa de novo você acrescenta. (P3E5)*

E por último, gostaríamos de ressaltar que as professoras parecem ter uma noção de que os PCN seriam mais um manual, com sugestões de atividades e fonte de informações.

*Principalmente quando eu vou trabalhar com os meus alunos, eu tirei muita pesquisa daqueles livrinhos. (P4E1) É bom, traz informações sim, principalmente assim, quarta série ajuda bastante. (P4E2) Eu tenho a impressão que fica muito mais ele... os PCN é muito mais material de consulta pra quem não tem nada, ..., não tem base de como você tem de fazer, não tem .... do que pra gente que tá em cidade, cidade grande, que tem mais contato, que procura, que busca, e tem informação. (P3E3)*

De modo geral, percebemos que na interação das professoras participantes com os PCN, predominam a superficialidade de contato com o documento, a obrigatoriedade da leitura e a falta de crítica do conteúdo. Esta revelação é de extrema importância pois deste modo verificamos que as reformas pretendidas por instâncias superiores, ou pelo menos a parte referente aos PCN, pouco tem atingido na prática o professor em sala de aula e o contato que este vem tendo com o documento é apenas para cumprir uma formalidade, a do planejamento.

Reconhecendo a dificuldade de linguagem apresentada pelo documento, visto que é uma síntese de idéias, concepções e correntes, fica difícil para o professor fazer uma leitura crítica sem uma orientação mais efetiva. A opção pelo mais fácil, por exemplo a leitura de resumos e a preparação de apostilas do material, pode ter conseqüências sérias à medida que os pontos de dúvidas não são discutidos e acaba-se passando apenas os “jargões” e as “frases feitas”.

Vemos também que a opinião sobre os PCN não é uniforme. Enquanto algumas professoras acham difícil e complexo, outras vêem como um material adequado para quem não tem nada.

Vale a pena ressaltar que só com a promulgação da lei 5692/71 o ensino

de Ciências passa a ser componente curricular obrigatório para todas as séries do Ensino Fundamental (DOMINGUES et al, 1998). Em nosso trabalho, todas as professoras formaram-se no magistério após 1971 Apesar da obrigatoriedade legal do ensino de Ciências, este, em alguns casos como verificado em alguns depoimentos, ainda é deixado em segundo plano.

### **Considerações finais**

Quando as professoras ressaltam como a principal contribuição dos PCN para sua prática trabalhar com a realidade do aluno, com “o universo do aluno”, “do que eles aprendem não estar muito fora daquilo que eles vivem”, o que nos preocupa é que o professor tenha a idéia de que apenas isso seja suficiente. Assim como apresentado por Lopes et al (2001, p.7), “o contexto não é abordado como uma perspectiva crítica, de ação social, de relação ativa e transformadora do estudante cidadão com o seu entorno ambiental e social”.

Contribuindo para tais reflexões podemos trazer as idéias de Duarte (1993) que afirma que quando se trabalha apenas o cotidiano está se privilegiando as objetivações em si, que se referem ao não-intencional, ao espontâneo, ao natural. Com isso impossibilita o aluno de apropriar-se das objetivações para-si, ou seja, aquelas que exigem intencionalidade, que são não-espontâneas e não cotidianas. Tais objetivações, com uso da razão e do conhecimento sistematizado, irão possibilitar ao aluno o acesso ao saber sistematizado, científico, elaborado, permitindo ultrapassar seu estado de alienação.

Azanha (2001) ressalta que apesar de nos textos introdutórios dos PCN estar clara a opção pela concepção construtivista, a preocupação da produção de um texto para amplas discussões pelo magistério atribuiu um caráter sintético ao material cujas afirmações simplificadas tornaram de difícil compreensão, principalmente para não especialistas no assunto. O autor também levanta a questão de que ao se preferir a opção construtivista, está se adotando esta como verdadeira, em detrimento de teorias alternativas que quando confrontadas, discutidas e criticadas, permitem que o saber científico se desenvolva. Quando o texto dos PCN faz referência à necessidade de discussões, assim como apresenta a proposta curricular como não impositiva, não oferece concepções alternativas para a discussão, expondo e privilegiando apenas uma, está deixando de lado a possibilidade de um “pluralismo crítico capaz de diferentes encaminhamentos das questões de ensino e aprendizagem”.

Azanha (2001) coloca que as práticas pedagógicas são instituições complexas e que estabelecer quais são os “fatores presentes em cada situação de ensino (...) que condicionam o êxito” não é uma questão fácil de ser respondida mas que seria uma simplificação do problema atribuir esse êxito à uma teoria do

ensino e da aprendizagem correta ou não. O “complexo ambiente social de cada escola” não pode ser ignorado e o autor atribui à ignorância dessa complexidade também, a não alteração da situação do ensino brasileiro. O autor conclui seu trabalho afirmando que a tentativa de fazer com que os professores alterem suas práticas por uma teoria que é muito complexa poderia gerar insegurança nos professores com relação às próprias práticas e que nesse sentido os PCN estariam prestando um “desserviço à autonomia profissional de cada docente e à autonomia pedagógica de cada escola”.

Mas o que estamos vendo com nosso trabalho é que essa discussão parece que não chegou até a escola, como colocou Barreto (1998) que, devido a um distanciamento entre o que é prescrito oficialmente e a escola, a autonomia dos professores é exercida na prática, mas não devido a uma deliberação expressa dos estabelecimentos de ensino e de seu corpo docente, “visto que a maioria dos professores sequer chega a tomar contato direto com as propostas” (BARRETO, 1998, p.6).

Nenhuma professora discutiu a proposta curricular de maneira ampla, como sendo o resultado de ideologias e significações. Com relação à isso Kramer (1997, p.19) aborda que a proposta curricular “nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta”. A autora completa falando que toda proposta “traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados, e a direção que a orienta”. No trabalho aqui apresentado não conseguimos identificar na fala de nenhuma professora a amplitude que representa o currículo, ficando evidente que apenas se trata de mais uma determinação superior que a escola deva seguir, sem participar das discussões e sem se sentir responsável por essa determinação.

## Referências

AGUIAR, M.A. Política educacional brasileira e as novas orientações para os sistemas de ensino: os parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Educação On Line**. 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 18 jun. 2002.

AMARAL, I. A. do. Currículo de ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 201-232.

AZANHA, J. M. P. Parâmetros curriculares nacionais e a autonomia da escola. **International Studies on Law and Education**, Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard3/>>. Acesso em: 16 jun. 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Meio ambiente

e saúde. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 128 p.

BARRETO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 5-42.

CURY, C. R. J. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 233-259.

DOMINGUES, J. L.; KOFF, E. D.; MORAES, I. J. Anotações de leitura dos parâmetros nacionais do currículo de ciências. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 193-200.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. São Paulo: Autores Associados 1993. p.119.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, n. 60, p.15-35, dez. 1997.

LOPES, A.C.; GOMES, M. M.; LIMA, I. S. Diferentes contextos na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias dos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 3., 2001, Atibaia. **Atas...** Atibaia: ABRAPEC, 2001.

MRECH, L. M. O sujeito e os parâmetros curriculares do ensino médio: a produção e reprodução de uma ausência. **Educação On Line**, 2002. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acesso em: 16 jun. 2002.

---

Recebido em: Outubro/2005  
Aceito: Outubro/2005